

Paul, Ingwer

Strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation

Trautmann, Matthias [Hrsg.]; Sacher, Julia [Hrsg.]: Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 167-184



Quellenangabe/ Reference:

Paul, Ingwer: Strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation - In: Trautmann, Matthias [Hrsg.]; Sacher, Julia [Hrsg.]: Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 167-184 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31373 - DOI: 10.25656/01:3137

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31373>

<https://doi.org/10.25656/01:3137>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist zugleich analytisch und anwendungsbezogen: die empirisch begründete Unterscheidung von hausgemachten und strukturellen Problemen spiegelt zum einen ein wichtiges inhaltliches Ergebnis der gemeinsamen Analysesitzungen im Projekt, zum anderen soll sie einen analytischen Zugang zu weiteren Unterrichtsausschnitten erleichtern (dabei habe ich u.a. an einen möglichen Baustein für die zweite Ausbildungsphase gedacht). Der Fokus des Artikels liegt daher weder in der Reflexion des Verfahrens selbst (vgl. dazu u.a. die Artikel von Sacher und Trautmann/Wischer) noch in der Auswertung von sekundären Daten, an denen das Projekt sehr reich ist (Fragebogen, Interview, Analyse), sondern in der Rekonstruktion eines primären Datums, so wie es auch programmatisch immer wieder im Zentrum der Analysesitzungen stand. Die empirische Vergewisserung am primären Datum soll die Fruchtbarkeit des Verfahrens buchstäblich noch einmal vor Augen führen und es soll eine Folie (neben anderen) für zukünftige Feedbacksitzungen liefern.

Im Rahmen unseres Forschungs- und Entwicklungsprojekts »Kommunikation im Unterricht« konnten wir immer wieder von der Erfahrung und der Reflexionskompetenz gestandener Lehrerinnen und Lehrer – sowohl als Mitglieder der Gruppe als auch als Gäste, die mit uns gemeinsam an der Optimierung eines Verfahrens zum Videofeedback gearbeitet haben – profitieren. Dieser Beitrag richtet sich nun vor allem an Novizen des Lehramts – also an Lehrerinnen und Lehrer, die noch nicht auf jahrelange eigene (Reflexions-)Erfahrungen mit Unterricht zurückgreifen können. Berufsanfänger im Lehramt haben eine andere Perspektive auf Unterricht als erfahrene Lehrer.¹ Sie haben andere Erwartungen an Unterricht, andere Probleme mit der Lehrerrolle und nicht sel-

ten einen Reflexionshintergrund, der noch stark von subjektiven Theorien über Unterricht geprägt ist.² Hinzu kommt, dass junge Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit ihrer neuen Aufgabe aufgrund fehlender Routinen und mangels eines entsprechenden erfahrungsgesättigten Wissens eher »kognitionslastig« sind, d.h. sie wissen im Vergleich zu ihren erfahrenen Kolleginnen und Kollegen häufig mehr als sie können. Nicht zuletzt fehlt ihnen daher die nötige Sicherheit, zwischen verschiedenen Arten von Aufgaben und Problemen, die sich jedem Lehrer erwartbar im Unterricht stellen, zu unterscheiden.

Die Analyse von einigen authentischen Unterrichtssequenzen soll exemplarisch zeigen, welcher Reflexionsbedarf angesichts der Komplexität von Unterrichtskommunikation zu erwarten ist. Und sie kann hoffentlich dazu beitragen, den Umgang mit einigen brennenden Fragen, die in dieser Phase der Professionalisierung häufig gestellt werden, zu erleichtern. Damit meine ich Fragen vom Typ: Welche der Probleme, mit denen ich mich im Unterrichtsalltag auseinandersetzen muss, liegen ausschließlich in meiner Person begründet und welche stehen im Zusammenhang mit den spezifischen und erwartbaren Aufgaben, die sich mir stellen bzw. mit den institutionellen und kommunikationslogischen Bedingungen, unter denen ich meine Arbeit machen werde? Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher die Unterscheidung von »hausgemachten« und »strukturellen« Problemen auf der Grundlage empirischer Beobachtungen.³ Mit der Unterscheidung von hausgemachten und strukturellen Problemen der Unterrichtskommunikation soll vermieden werden, dass in der Beobachtung, Reflexion und Bearbeitung von Unterrichtserfahrungen das eine mit dem anderen verwechselt wird.

Bei der Interpretation der Ausschnitte wird bewusst die beobachtbare und empirisch nachvollziehbare Aufgabenstruktur der jeweiligen Interaktionskonstellation in den Vordergrund gerückt. Damit soll im Sinne des Ausbildungsziels »reflective practitioner« (Donald A. Schoen) die Grundlage für eine möglichst objektive und distanzierte Wahrnehmung von Unterricht gelegt werden, die das Gelingen und Scheitern der Kommunikation weder von subjektiven Faktoren – wie z.B. der »Persönlichkeit« des Lehrers – noch von normativen Prinzipien – also der mechanischen Anwendung von »Faustregeln« – abhängig macht.

2. Probleme

Wessen Probleme?

Bei der Beschäftigung mit den Videoausschnitten nehmen wir aus analytischen Gründen die Perspektive der Lehrer ein, wohl wissend, dass das Unterrichtsgespräch eine gemeinsame Konstruktion aller Beteiligten ist. Würden wir uns auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, kämen wir womöglich zu einem leicht modifizierten Problembegriff.⁴

Probleme und Aufgaben

Jede Unterrichtsstunde verläuft anders, aber es gibt wiederkehrende und daher erwartbare und typische Aufgaben (»Jobs« im Sinne der Konversationsanalyse), mit denen Lehrer als Kommunikationsgestalter oder -manager immer wieder konfrontiert sind. Diese Aufgaben, die von Fach zu Fach, von Lerngruppe zu Lerngruppe und wohl auch von Lehrperson zu Lehrperson variieren können, weil sie unterschiedlich ausgestaltet und interpretiert werden, kann man rekonstruierend beschreiben. Wiederkehrende Aufgaben erleichtern die Ausbildung von Routinen, andererseits können sie immer dann zu einem Problem führen, wenn sie zum ersten Mal zu erledigen sind, wenn sie in einer gewissen Häufung auftreten oder wenn ein durch Routinen gesteuerter Erwartungsfahrplan⁵ durch etwas Unvorhergesehenes irritiert wird.

Hausgemachte Probleme und strukturelle Probleme

Hausgemachte Probleme: Die Bearbeitung hausgemachter Probleme ist für die erfolgreiche Unterrichtsgestaltung nicht weniger wichtig als die von strukturellen Problemen. Sie haben aber eine deutlich unterscheidbare Genese und verlangen nach unterschiedlichen Lernprozessen. Der Lehrer kann z.B. *fachlich* nicht auf der Höhe sein, dabei handelt es sich um ein hausgemachtes und relativ leicht vermeidbares Problem. Oder der Lehrer kann Probleme mit seiner Stimme haben, was dazu führt, dass er nicht von allen Schülern gehört oder verstanden wird. Vergleichbares gilt für die körpersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten eines Novizen und seine Fähigkeit, sich vor einer Gruppe von 20 bis 30 Personen natürlich und sicher zu bewegen. Auf einer anderen Ebene liegen hausgemachte Probleme, die durch seine *Wahrnehmung* induziert

sind. Subjektive Theorien über gelingenden Unterricht, normative Erwartungen an das eigene und an das Verhalten der Schüler können zum Kommunikationsproblem werden, wenn die Lerngruppe eine Dynamik entfaltet, die mit den Erwartungen des Theoretikers nicht kompatibel ist.

Strukturelle Probleme: Während sich hausgemachte Probleme in der Regel gut diagnostizieren und bearbeiten lassen (z.B. durch mehr Fachwissen, durch Stimm- und Sprechtraining oder durch ein offenes Gespräch über die eigenen Vorstellungen von Unterricht), stellen strukturelle Probleme m.E. eine größere Herausforderung dar. Im Unterschied zu hausgemachten Problemen resultieren strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation aus den erwartbaren bzw. systematisch wiederkehrenden Situationsfaktoren, die die Lehrerinnen und Lehrer nur bedingt selbst kontrollieren können. Zu diesen Faktoren zählen das institutionelle Setting, unter dem die Unterrichtskommunikation stattfindet bzw. stattzufinden hat, die Zweckorientiertheit der Interaktion, die unaufhebbare asymmetrische Rollenverteilung und die systematische Komplexität des Kommunikationsereignisses. Ein klassisches strukturelles Problem, auf das u.a. auch Konrad Ehlich hinweist,⁶ ergibt sich aus der unhintergehbaren Voraussetzung institutioneller Lehr-Lernkommunikation, dass viele Kinder in der Regel nur *einem* Lehrer gegenüber sitzen. Aus dieser Konstellation ergibt sich das strukturelle Problem einer angemessenen Verteilung und Fokussierung von Aufmerksamkeit als notorisch knapper Ressource des Lehrers.

3. Beispielanalyse

Die Verteilung der Aufmerksamkeit als strukturelles Problem

Das strukturelle Problem, um das es im Folgenden gehen soll, erwächst aus einer Aufgabe, die sich fächerübergreifend und situationsübergreifend jedem Lehrer stellt. Da ein produktives Unterrichtsgeschehen nur dann stattfinden kann, wenn möglichst alle Schüler nach ihren Möglichkeiten daran beteiligt werden, sollten sich alle Schüler im laufenden Prozess – unabhängig von der gewählten Arbeits- und Sozialform – vom Lehrer wahrgenommen fühlen.⁷ Die Zuwendung des Lehrers kann entsprechend der Teil-

nehmerrelation für die Schüler eine knappe Ressource sein, etwa wenn eine Einzelbetreuung nicht in jeder Phase möglich ist. Die gemeinsame Aufgabe, ein angemessenes Maß an wechselseitiger Wahrnehmung im Unterricht zu organisieren, wird von Lehrern erwartbar und durchgehend bearbeitet.

Die zitierten Interaktionssequenzen aus einer ersten Schulklasse im Fach Mathematik⁸ interpretiere ich als Verfahrensvorschläge des Lehrers im Umgang mit der skizzierten Aufgabenstellung.

00:00:38 (Konstellation: Aufruf)



Der Lehrer stellt sich in zentraler Position vor die Tafel und fordert jeden Schüler einzeln auf, nach vorne zu kommen (1–2; 9–14). Die individuelle und persönliche Ansprache der Schülerinnen und Schüler zeigt das Bemühen des Lehrers um eine Relativierung der institutionell vorgegebenen Konstellation. Der Lehrer spricht zwar zur Klasse, aber er erwähnt jede Schülerin / jeden Schüler einzeln, ein Verfahren, das übrigens nur in der Anfangsphase – im Übergang von der informellen zur fokussierten Interaktion – zu beobachten ist. In späteren Arbeitsphasen werden die Schülerinnen und Schüler gruppenweise aufgerufen. Einige Schüler wenden sich dem Lehrer zu, andere sind noch mit ihren Nachbarn oder mit sich selbst beschäftigt.

- 01 L: ((laut, an alle)) bitte stell dich HINter DEInen
 02 STUHL;
 03 Jl: nein, ich kann noch=nicht,
 04 ich muss doch den
 05 L: =LASS sie einfach drüben liegen (.)
 06 erstma
 07 Jl: <<leise> MANno;>

- 08 Sm: JA: ich hab
 09 L: ((laut)) wenn du deinen Namen hörst,
 10 kommst du bitte nach VORne (.)
 11 in unsern begrüßungskreis.
 12 =es geht los !MIT!
 13 =patricia frank johanna (.)
 14 annalena patrick stefanie peter (-)

00:31:33 (rechtes Bild. Konstellation: Sitzkreis)



Im Sitzkreis nehmen sich alle Beteiligten in annähernd gleicher Weise wechselseitig wahr. Die Gruppe ist auf ein Arbeitsblatt fokussiert, das im Inneren des Kreises liegt.

00:03:35 (Konstellation: Gruppentisch)



Der Lehrer hockt sich in Augenhöhe an einen Gruppentisch und gibt Erläuterungen zur Aufgabenstellung. Die anderen drei Gruppen beschäftigen sich (noch) ohne den Lehrer.

00:03:48 (Konstellation: Einzelbetreuung am Gruppentisch)



Der Lehrer bespricht exklusiv mit einem Schüler dessen »Bauwerk«.

Im Verlaufe der aufgezeichneten Stunde ist ein geordneter und geplanter Wechsel der Sozialformen zu beobachten: Nach Phasen der Gruppen- und Einzelarbeit kehrt die Gruppe immer wieder in den Sitzkreis zurück, um die erledigten Aufgaben zu prüfen und zu diskutieren und um die nächsten Arbeitsschritte zu planen. Die bisherigen Bilder geben daher die erwarteten und erwartbaren Konstellationen wieder. Jede Konstellation – vom fokussierten Gruppengespräch bis hin zur Einzelbetreuung – bietet formal andere Chancen und Risiken im Hinblick auf die Beteiligungs- und Interaktionsmöglichkeiten einzelner Schüler. Das strukturelle Problem, das der bearbeiteten Aufgabe inhärent ist, wird immer dann virulent, wenn der Erwartungsfahrplan des Lehrers durchkreuzt wird:

00:04:27 (Konstellation: Konkurrierende Ansprüche an den Lehrer in einer Übergangsphase)



Ein Schüler hat wahrgenommen, dass sich der Lehrer aus einer Einzelbetreuung verabschiedet. Sichtbar wird dies für ihn durch die veränderte Haltung des Lehrers. Der hat die Hocke verlassen, befindet sich aber immer noch in leicht gebückter Haltung in einer

Interaktionsachse mit dem anderen Schüler. Der Lehrer hat mehrere Optionen: Fortsetzung bzw. Abschluss des Gesprächs, Fortsetzung seiner Agenda oder Gespräch mit dem nächsten Schüler. Der Kommunikationswunsch des stehenden Schülers (Peter) wird vom Lehrer zwar ratifiziert (16), aber nicht weiter verfolgt, was der Schüler, der eine Weile geduldig gewartet hat, mit einer unüberhörbaren Enttäuschung quittiert (22).

- 15 ((peter tippt Lehrer am Arm an))
 16 L: [ein augenblick; peter.]
 17 Jh: zwei WERke; also (-)
 18 a=al also am (.) m=meisten (.) v:ier s=s Sachen;
 19 L: h=hm (.)
 20 kannst du auch noch was neues baun,
 21 =peter, DU kannst auch was neues baun.
 22 Pe: aber du hast meins noch nicht geSE:HN;

00:08:42 (Konstellation: Forderung von Aufmerksamkeit außerhalb der Agenda)



Ein Schüler (Hendrik) nutzt die Auflösung des Sitzkreises dazu, den Lehrer an seinen Platz zu bitten. Diese Aufforderung entspricht – ähnlich wie in der zuletzt beschriebenen Konstellation – nicht der Agenda des Lehrers und wird ebenfalls nicht (sofort) bedient.

- 23 He: [kannst du mein] (.)
 24 kannst du mein (.)
 25 BAUwerk mit (.)
 26 anguckn:?
 27 L: dein bauwerk angucken;
 28 =(guck ma) (.)

- 29 mach ich gern, (-)
 30 und DU möchtest jetzt ein blatt haben (.)
 31 und (.)
 32 dein [bauwerk aufmalen],

Zwar wird der Wunsch des Schülers nach Aufmerksamkeit ausdrücklich ratifiziert (29), aber der Lehrer interpretiert das Anliegen des Schülers übergangslos im Sinne seiner eigenen Agenda. Der Wunsch nach Arbeitsmaterial wird dem Schüler unterstellt (30). Er könnte retrospektiv als Bedingung für die gewährte Zuwendung interpretiert werden, weil sich der Lehrer – allerdings erst im übernächsten Schritt – doch noch zum Tisch des Schülers bewegen lässt.

00:10:01 (Konstellation: Forderung von Aufmerksamkeit innerhalb der Agenda) und 00:10:32 (Konstellation: Absicherung der Einzelbetreuung durch Explikation des weiteren Vorgehens)



- 33 Fr: u=u=und DIE [(schnabeljacken)]
 34 L: [klasse]
 35 Fr: (??) meine hand nicht ruhig und (-)
 36 kann kein (-)
 37 geBÄUde baun.
 38 L: okay frank
 39 =wenn ich dich jetzt richtig verstanden hab (-)

- 40 ähm (--)
 41 fallen deine bauwerke immer zusammen, (.)
 42 und (.)
 43 äh du sagst MENSCH ich hab keine ruhige HAND; (-)
 44 deshalb krieg ich das nicht hin; (--)
 45 ist das richtig?
 46 Fr: (h=hm),
 47 L: und das ärgert dich nen bisschen?
 48 Fr: h=hm
 49 L: okay;
 50 ((Frank versucht es unter Aufsicht des Lehrers noch einmal))
 51 (9.0)
 52 Sm: herr fischer-
 53 Sw: ((lauter und mit mehr Nachdruck als das andere Kind))
 54 herr fischer?
 55 L: ja (.)
 56 kinder, (.)
 57 nen kleinen augenblick (-)
 58 wartet kurz;
 59 Pa: ((zu Lehrer und Frank, schüttelt dabei die Hände))
 60 ich hab aber bloß so ne große (??)
 61 Fr: ((wendet sich ihr kurz zu))
 62 nein
 63 L: ((an alle)) ihr habt jetzt ZEIT nen bisschen zu BAUN
 64 und wer mag
 65 kann natürlich sein bauwerk auch aufzeichnen. (-)
 66 hm, (--)
 67 [ihr könnt euch] da vorne gerne n blatt holen.

Der Schüler Frank trägt ein Bearbeitungsproblem vor, ohne die Agenda des Lehrers zu unterbrechen (35–37). Er äußert sich exakt in dem Moment, an dem der Lehrer seinen Platz bei der Runde durch die Klasse erreicht hat. Der Lehrer wendet sich dem Schüler vorbehaltlos und ohne weiteren Aufschub zu (vgl. oben 00:04:27 und 00:08:42) und er verschafft dieser Konstellation dadurch zusätzlichen Raum, dass er 1. konkurrierende Ansprüche aufschiebt (53–58), 2. den Inhalt der Arbeitsphase noch einmal reformuliert (63) und 3. konkrete Anweisungen für mögliche Arbeitsschritte gibt (64–67). Implizit macht der Lehrer durch seine Ansprache

deutlich, nach welchen Kriterien er seine Aufmerksamkeit in der Einzelbetreuung verteilt.

00:30:58 (Konstellation: Aufruf und Verweigerung)



- 68 ((laut an alle)) o:kay kinder; wir treffen uns:
 69 VORNe MIT bauplan: (-)
 70 IM sitzkreis.
 71 (4.0)
 72 legst du die einmal dazu? (.)
 73 die würfel?
 74 ((die Kinder laufen nach vorne))
 75 (7.0)
 76 Sm: frank? (--) frank?
 77 (9.0)
 78 L: ups, (.)
 79 vorsicht das (ist) da runtergefallen,
 80 (12.0)
 81 Sm: frederik,
 82 L: fank? kommst du?
 83 (3.0)
 84 hendrik kommst du auch?
 85 ((He sitzt mit gesenktem Kopf und aufgestützten Armen da,
 86 schüttelt den Kopf))
 87 (3.0)
 88 scha::de. (-)
 89 hendrik. (.)
 90 komm doch zu uns. (-)
 91 hm?
 92 ((He lehnt sich zurück, schaut L direkt an und schüttelt wie-
 93 der
 94 den Kopf))

94 (6.0)

95 a:oKAY kinder. (--)

Der Lehrer bittet die Kinder wieder nach vorne in den Sitzkreis. Einige folgen erst nach persönlicher Aufforderung, ein Schüler (Hendrik) weigert sich ausdrücklich (85–86). Das mehrmalige Bitten des Lehrers (84, 89–91), das man vielleicht als die vom Schüler gewünschte, vom Lehrer zuvor verweigerte individuelle Zuwendung interpretieren könnte, gerät zwangsläufig in Konkurrenz zur Fortsetzung der Arbeit mit der Gruppe. Der Lehrer entscheidet sich, das Problem nicht explizit zu bearbeiten, sondern so zu tun, als sei der Kreis vollzählig.

00:24:52 (Konstellation: Konkurrierende Ansprüche und Rudelbildung)



96 Lp: herr fischer, darf jeder nur einmal,

97 L: nee ihr könnt noch mehrere [baun.]

98 Lp: [da]

99 darf einer nur immer [tauschen?]

100 L: [ähm darf ich deinen] gleich mal

101 ausprobiern? [dann komm ich kurz zu dir.]

102 Lp: [darf nur einmal]

103 L: <<genervt> du kannst MEHRmals tauschen mehrmals baun;> (.)

104 ((zu He)) den soll ich dir einmal von patrICIA geben, (-)

105 versuch den mal NACHzubaun.

106 Ki: mir fehlt einer;

107 L: FRAG ein kind ob du dir kurz einen leihen kannst. (-)

108 ich bin auf dem weg zu frederik.

Der Ausschnitt zeigt mögliche Grenzen der Individualbetreuung in der laufenden Konstellation auf: Der Lehrer wird bei seinem

Rundgang durch die Klasse von mehreren Kindern, die sich ihm buchstäblich in den Weg stellen, gleichzeitig angesprochen. Er gibt zunächst – eher widerwillig – Informationen an einzelne Schüler, die eigentlich im Plenum geklärt sein müssten. Das Anliegen von Ki, das eher technischer Natur ist (106), wird zwar bearbeitet, aber mit dem deutlichen Hinweis versehen, dass der Lehrer in seiner agendarischen Tätigkeit (»ich bin auf dem Weg zu Frederik«, 108) nicht weiter unterbrochen werden will.

00:38:41 (Konstellation: erzwungene Aufmerksamkeit)



- 109 ((He kommt mit seinem Bauplan nach vorne, stellt sich neben L
 110 und tippt ihm ohne Unterbrechung auf die Schulter))
 111 L: DAS ist der bauplan zu DIESem geBÄUde. (--)
 112 das ist der trick, (-)
 113 ((L dreht sich zu He um und nimmt den Bauplan))
 114 DANke schön hendrik,
 115 He: (??) ((macht eine Zeigegeste zu L))
 116 L: kommst du auch kurz her? (.)
 117 kannst kurz mitgucken?
 118 ((He dreht sich um und schlurft mit hängenden Schultern
 119 zurück))
 120 okay. (--)

Der Lehrer hat die Schüler gebeten, für eine Zusammenfassung der Ergebnisse auch nach dem Klingeln noch kurz im Sitzkreis zu bleiben. In dieser Situation kommt Hendrik, der bisher allein an seinem Gruppentisch geblieben war (vgl. oben 00:30:58) nach vorne und hält dem Lehrer ohne Worte – und ohne den Rest der Gruppe in erkennbarer Weise zu beachten – sein Arbeitsblatt vor (109–110). Der Lehrer thematisiert den Vorstoß von Hendrik nicht

explizit, sondern entscheidet sich für eine beiläufige Bearbeitung des Anliegens, was zum einen dem Schüler einen Gesichtsverlust erspart und dem Lehrer zugleich die reibungslose Fortsetzung der Agenda ermöglicht.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Unterrichtskommunikation war die Unterscheidung verschiedener Aufgaben- und Problemtypen aus der Sicht des Lehrers. In der Beispielanalyse ging es ausschließlich um die Rekonstruktion und *nicht* um die Bewertung oder Kritik des Lehrerhandelns. Wenn überhaupt etwas Wertendes im Sinne der Fragestellung gesagt werden soll, dann nur soviel: wir konnten feststellen, dass der Lehrer nach Kräften versucht hat, hausgemachte Probleme zu vermeiden. Auf alle erwartbaren praktischen Aufgaben war er – soweit wir das überhaupt erkennen konnten – eingestellt und vorbereitet. Auch das strukturelle Problem der Aufmerksamkeitsverteilung hat er unter Handlungsdruck im Prinzip adäquat bearbeitet. Trotzdem gibt es im Material – gemessen am Ideal von Kounin – immer wieder grenzwertige Situationen, weil berechnete Interessen der Schülerinnen und Schüler nahezu zwangsläufig in Konflikt mit der Agenda des Lehrers geraten.

Dabei ist das Verhalten des Lehrers im Umgang mit dem Problem der Verteilung von Aufmerksamkeit durchaus systematisch. Unter anderem lässt es eine klare Hierarchie in der Bewertung von Ansprüchen erkennen. Geraten mehrere Interessen in Konflikt miteinander oder häufen sich die Anfragen, entscheidet sich der Lehrer für die begründete Gewichtung einzelner Schritte. Er macht die Sequentialität seines Handelns für die Schüler transparent und damit kontrollierbar (»ich bin jetzt auf dem Weg zu Frederik«; »Kinder, ihr habt jetzt Zeit 'n bisschen zu bauen« [...]). Gerät ein Nebenschauplatz in Konkurrenz zum Hauptdiskurs, entscheidet sich der Lehrer konsequent für den Hauptdiskurs. Ebenso verfährt er mit latent störenden Anfragen, die er grundsätzlich versucht im Sinne der Agenda »umzubiegen« (»und du möchtest jetzt ein Blatt haben [...]«).

Die Rekonstruktion des strukturellen Problems macht deutlich,

dass Lehrer- und Schülerverhalten nur analytisch voneinander zu trennen sind. Dies zeigt sich insbesondere am Beispiel von Hendrik, der in dieser Stunde weniger über Baupläne gelernt haben dürfte als über ein angemessenes Kommunikationsverhalten im Klassenverband. Die Verteilung von Aufmerksamkeit nach den Regeln der Unterrichtskommunikation ist für den Schüler Hendrik noch sichtbar schwer auszuhalten. In einigen Jahren wird er sich aber voraussichtlich eine Kommunikationskompetenz erarbeitet haben, die von einigen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler wie z.B. Frank schon sehr gut beherrscht wird und die – genau wie die des Lehrers – als adäquate Reaktion auf das strukturelle Problem der Unterrichtskommunikation zu deuten wäre.

Die Verteilung und Fokussierung von Aufmerksamkeit im Unterricht ist nicht das einzige strukturelle Problem von Unterrichtskommunikation. Es lässt sich allerdings im Vergleich zu anderen erwartbaren und regelmäßig auftretenden Problemen relativ gut belegen und analysieren.

Aber auch andere, vielleicht weniger offensichtliche und etwas anders gelagerte strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation können lohnende Fragestellungen für die Analysen im Rahmen von Videofeedbackgesprächen liefern. Abschließend möchte ich daher einige weitere Aspekte für die Analyse bzw. für die Diskussion von strukturellen Problemen skizzieren:

Lehre vs. Gespräch

Im engen Zusammenhang mit der Zweckorientiertheit und der Institutionalität von Unterrichtskommunikation (s.o.) steht die strukturelle Unvereinbarkeit von Lehre und Gespräch.⁹ Zwar gehört es zum Selbstverständnis der meisten Lehrer, dass ein Gespräch – auch in seinem emphatischen Sinne – im Unterricht möglich sein muss. Welcher engagierte Pädagoge würde sich gerne eingestehen wollen, dass er seinen Schülern nicht auf Augenhöhe begegnen kann? Und trotzdem ist diese Begegnung / dieses Gespräch im institutionellen Diskurs strukturell ausgeschlossen.

Agenda vs. Kontextsensitivität

Besonders Praktikanten und Referendare im Schuldienst kennen dieses Problem: Der Unterrichtsverlauf ist (möglichst schriftlich nach bestimmten Vorgaben) bis ins Detail vorbereitet, aber die

Schülerinnen und Schüler verhalten sich anders als erwartet. Sie kommen z.B. zu früh auf die »richtige« Antwort oder die erwartete Reaktion bleibt völlig aus. Dem Lehrer fehlt es dann häufig an der notwendigen Flexibilität, denn er wähnt sich – vor allem unter Beobachtung oder in Prüfungssituationen – nicht ganz grundlos in der Verantwortung, die Stunde so durchzuführen, wie er sie geplant hat.

Das Gespräch als Medium und Gegenstand des Unterrichts

Dieses Problem resultiert aus den systematischen Anforderungen an die Lehrperson als Kommunikationsmanager: Die Lehrerin oder der Lehrer agiert latent auf mehreren Ebenen gleichzeitig, weil das von ihm oder ihr gesteuerte Kommunikationsereignis zugleich Medium und Gegenstand des Unterrichts ist. Unproblematisch bleibt die Lehr-Lernkommunikation, solange die Schülerinnen und Schüler wie geplant auf den Gegenstand des Gesprächs fokussiert sind. Es ist aber eher die Regel als die Ausnahme, dass Lehrer neben der sachbezogenen Kommunikation gleichzeitig regulierend eingreifen müssen, wenn die Gruppe unruhig wird oder wenn soziale und methodische Kompetenzen (wie auch in dem Beispiel in diesem Beitrag) eingefordert oder eingeübt werden müssen.

Unterstützung vs. Autonomie

Zur Veranschaulichung kann ein typisches Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht dienen: Im Fremdsprachenunterricht sind nicht nur die institutionellen Rollen ungleich verteilt, sondern die spezifische Ungleichheit (unterschiedliche Sprachkompetenz) der Beteiligten berührt auch in spezifischer Weise die Handlungsautonomie der Teilnehmer. Pädagogisch notwendiges unterstützendes Verhalten der Lehrer gleicht einen Teil der fehlenden sprachlich-kommunikativen Kompetenz der Schüler zwar aus, zugleich werden die Schüler – von den Lehrern ungewollt – in ihrer Handlungsautonomie eingeschränkt.

Abkürzungen für die beteiligten Personen:

L Lehrer

Pe Peter

He Hendrik

Fr Frank

Ki, Jl, Sm, Sw, Pa, Jh, Lp andere Schülerinnen und Schüler

5. Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Opladen ⁵1981
- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden 2006
- Ehlich, Konrad: Schulischer Diskurs als Dialog?, in: Peter Schröder / Hugo Steger (Hrsg.): Dialogforschung, Düsseldorf 1981, S. 334–369
- Gadamer, Hans Georg: Wahrheit und Methode, Bd. 1, 1990
- Gülich, Elisabeth: Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation, in: Peter Schröder / Hugo Steger (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache, Düsseldorf 1981, S. 418–456
- Kounin, Jacob S.: Discipline and Group Management in Classrooms, New York 1970
- Loch, Werner: Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre, in: Bildung und Erziehung 15 (1962), S. 641–661
- Schoen, Donald A.: The reflective practitioner. How professionals think in action, New York 1983

Anmerkungen

- 1 Ich beziehe mich u.a. auf Erfahrungen mit einem regelmäßig abgehaltenen fachdidaktischen Seminar zum Unterrichtsgespräch, das neben analytischen und methodischen Anteilen auch einige praktische Übungen enthält.
- 2 Lehramtsstudierende orientieren sich z.B. bei der aktiven Gestaltung der Lehrerrolle, aber auch bei analytischen Aufgaben immer wieder nahtlos an ihren eigenen Erfahrungen mit Unterricht in der Rolle als Schülerinnen und Schüler. Zu den subjektiven Theorien erfahrener Lehrerinnen und Lehrer als Ansatzpunkt für Videofeedback vgl. den Beitrag von Gerlinde Günther-Boemke in diesem Band.
- 3 Die Unterscheidung verschiedener Aufgaben- und Problemtypen ist als *ein* Vorschlag zur Kategorisierung des beobachtbaren Geschehens zu verstehen. Die Unterrichtsvideographie bietet unbestritten große Chancen für die Selbst- und Fremdanalyse anhand authentischer Unterrichtssequenzen. Sie liefert aber auch extrem komplexe Daten, die z.T. zu voreiligen Interpretationen verleiten können. Wir haben mit unserem an die Dialog-Konsens-Methode angelehnten Verfahren gute Erfahrungen im Hinblick auf die wechselseitige Kontrolle der Perspektiven machen können.

- 4 Zur Übernahme der Schülerperspektive vgl. vor allem die ethnographische Studie von Breidenstein.
- 5 Zum »Erwartungsfahrplan« als Teil des intentionalen Handlungsstroms vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, S. 40.
- 6 Vgl. Ehlich 1981, S. 341.
- 7 Kounin (1976, S. 81) verlangt von einem gut ausgebildeten Lehrer »Witthiness«, was häufig mit »Allgegenwärtigkeit« übersetzt wurde. Damit ist gemeint, dass der Lehrer das Verhalten der Klasse zu jedem Zeitpunkt wahrnehmen soll, dass er quasi »Augen im Hinterkopf« haben soll. Da niemand wirklich Augen im Hinterkopf hat, kann es nur darum gehen, dass der Lehrer Strategien entwickelt, um den Schülern das Gefühl zu geben, dass er sie zu jedem Zeitpunkt wahrnimmt. Meines Erachtens beschreibt Kounin hier kein Persönlichkeitsmerkmal von Lehrern, sondern den notwendigen Umgang mit einem strukturellen Problem der Unterrichtskommunikation.
- 8 Kontextinformation: Die Schülerinnen und Schüler bekommen am Anfang der Stunde jeweils 10 kleine Klötzchen, mit denen sie im ersten Schritt frei, im zweiten Schritt nach bestimmten »Bauregeln« (»Fläche an Fläche, Kante an Kante«) bauen. Zu ihren Bauwerken erstellen die Schülerinnen und Schüler einen »Bauplan« (die karierten Blätter können sie sich jederzeit vom Lehrertisch neben der Tafel holen). Zur Lernkontrolle sollen in einem dritten Schritt die Bauwerke nach den vorhandenen Bauplänen von Mitschülern nachgebaut werden. Besonders interessant wird die Stunde für unsere Zwecke durch den häufigen Wechsel der Sozial- und Arbeitsformen.
- 9 Vgl. Loch 1962, S. 644: »Das vollkommene Gespräch ist jedoch die vollkommene Destruktion des Lehrens und umgekehrt«. Vgl. auch Gadamer 1990, S. 387.